

ENSINO DA HISTÓRIA NA ARGENTINA: SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES E DOCENTES SOBRE A ÚLTIMA DITADURA MILITAR.

M. Paula Gonzalez*

RESUMO

A proposta deste artigo é analisar três campos relativos à história recente da Argentina: as narrativas (da memória e da história), os regulamentos educativos e as práticas escolares e docentes. O trabalho assinala a força da “narrativa do nunca mais” nas explicações sobre o acontecido na última ditadura, seu impacto no mundo educativo e interpreta os saberes e práticas docentes como estratégias e táticas contingentes e situadas.

Palavras-chave: Argentina; história recente; memória; saberes e práticas docentes.

RESUMEN

La propuesta de este artículo es analizar a tres campos relativos a la historia argentina reciente: las narrativas (de la historia y la memoria), las normativas educativas, y las prácticas escolares y docentes. El trabajo señala la fuerza de la “narrativa del nunca más” en las explicaciones de lo acontecido en la última dictadura, su impacto en el mundo escolar e interpreta los saberes y prácticas docentes como estrategias y tácticas contingentes y situadas.

Palabras claves: Argentina; historia reciente; memoria; saberes y prácticas docentes.

Introdução

O binômio "passados sensíveis - ensino de História"¹ é traduzido na Argentina em relação com os anos 70 e 80 e, sobretudo, com a última ditadura militar (1976-1983). Este é provavelmente nosso passado mais sensível porque ele é próximo, problemático, aberto, polêmico, doloroso e "quente". Um passado atravessado pela violência, o desaparecimento, a morte, o exílio e a censura, mas também pelo medo, a indiferença, a naturalização, o consenso, a conformidade, a colaboração e a cumplicidade. Um passado vivido que é narrado de várias maneiras, formando memórias que, com palavras e silêncios, "lutam" para estabelecer a sua versão do acontecido. Um passado definido por uma negação: "nunca mais". Um passado que

Artigo recebido em 17 de agosto de 2014 e aceito em 02 de setembro de 2014.

*Graduada em História pela Universidade de Buenos Aires e doutora pela Universidad Autónoma de Barcelona no programa de *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pesquisadora-docente adjunta da *Universidad Nacional de General Sarmiento* e pesquisadora do CONICET (*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*), Argentina. gonzalezamorena@gmail.com.

¹Retomo a palavra chave da mesa-redonda onde apresentei este trabalho: “Os passados sensíveis e o Ensino de História”. Colóquio Internacional Ensino de História e os desafios do Tempo Presente, Departamento de História/UERJ, 08, 09 e 10 de abril de 2014. Agradeço o convite da UERJ e, em especial, à Dra. Tatyana de Amaral Maia.

não passa. Um passado presente. Também é o conteúdo escolar que apresenta mais desafios porque não é um conteúdo a mais: é perturbador para a escola -tão convencida de seu caráter neutro e pouco acostumada à controvérsia-; inquietante para a história escolar -mais habituada ao passado distante, glorioso e cheio de heróis do século XIX que aos passados próximos, traumáticos, cheio de vítimas e com memórias em conflito-; nulo na formação de muitos professores durante muitos anos -que tiveram de assumir essa tarefa de ensinar e comemorar uma coisa para o que não haviam sido preparados-; órfão de referências historiográficas até o final dos anos 90 que recebeu contribuições doutras ciências sociais (economia, sociologia, ciência política) e doutras práticas culturais (cinema, literatura, etc.); desconfortável, porque desafia e interpela.²

A proposta deste artigo é analisar a história recente da Argentina em três campos: narrativas (da história e da memória), regulamentos educativos e práticas escolares e docentes. Por isso, primeiro, apresentarei uma breve visão geral das interpretações que foram construídas para explicar a última ditadura na Argentina, com o objetivo de esboçar as "memórias em conflito" em nosso país. Em segundo lugar, apontarei como o "dever de memória" foi movido no âmbito educativo analisando alguns dos regulamentos emitidos para este fim, com a intenção de destacar a força da "narrativa do nunca mais". Em terceiro lugar, mostrarei um conjunto de saberes e práticas escolares em relação à história recente da Argentina para indicar como as narrativas e os regulamentos são lidos e traduzidos para produzir algo novo nas escolas e nas salas de aula.

O objetivo principal deste trabalho é analisar os desafios que se apresentam para os professores de história que trabalham com nosso passado mais sensível -a última ditadura- destacando seus saberes e práticas e interpretando aí estratégias e táticas situadas.³

Narrativas da história e da memória

Na Argentina, a questão da memória surge em íntima conexão com os crimes, desaparecimentos, tortura e perseguição feita pelo terrorismo de Estado da última ditadura militar (VEZZETTI, 2002; JELIN, 2002). Embora a luta pela memória (a verdade e a justiça) tenha começado no trabalho das organizações de direitos humanos durante a própria ditadura⁴

²Este artigo está baseado no meu trabalho doutoral e pós-doutoral (Gonzalez, 2008 y 2014)

³Adoto os conceitos de Michel de Certeau (2007) sobre as práticas.

⁴Em 1980 havia informes que confirmavam as denúncias dos Organismos de Direitos Humanos, por exemplo, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e as publicações do "Centro de Estudios Legales y Sociales" (CELS)

(por exemplo, *Madres de Plaza de Mayo*), podemos dizer que a construção da memória está fortemente ligada à investigação realizada pela Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP)⁵, a publicação dos seus resultados no relatório *Nunca Más* e no Julgamento das Juntas militares em 1985.⁶

Esses sinais construíram uma narrativa sobre o que aconteceu entre 1976 e 1983 e contradisseram o discurso da "guerra suja contra a subversão marxista apátrida" transmitida desde o início pelo governo militar do autodenominado "Processo de Reorganização Nacional" e reafirmada no seu projeto de auto-anistia no seu final. Esse relato militar que falou de uma "guerra justa" -onde houve excessos e erros- não desapareceu e sedimentou na chamada "*vulgata procesista*" (LORENZ, 2005).

Esse discurso militar (e o de seus adeptos) foi questionado não só pela CONADEP e pelo Julgamento das Juntas, mas também pelo aparecimento dos depoimentos das vítimas da ditadura (que falaram de um plano sistemático de tortura e assassinato) através do chamado "*show del horror*" (LANDI e GONZALEZ BOMBAL, 1995).⁷ Assim, nesse contexto, tomou força a "teoria dos dois demônios" (VEZZETTI, 2002, CERRUTI, 2001) -que era ainda anterior à última ditadura-. Essa teoria falava de duas facções armadas e organizadas segundo uma autoridade hierárquica (e, por conseguinte, com culpa) e observava que houve vítimas tanto do lado dos militares de menor patente (forçados a executar ordens pela cadeia de comando o que na Argentina chama-se "obediência devida") quanto das organizações político-militares (onde militantes "praças" agiram enganados pelos seus líderes exilados).⁸ Segundo esta interpretação,

que evidenciaram o funcionamento de um Estado terrorista. No entanto, foi nos primeiros momentos da recuperação da democracia que o conjunto da sociedade conheceu de maneira massiva esse horror pelos depoimentos das vítimas. Não obstante, as pesquisas mais recentes mostram como circulavam as ideias de torturas e os desaparecimentos, por exemplo, através do humor gráfico na imprensa durante a própria ditadura (LEVÍN, 2010)

⁵Criada pelo presidente Raúl Alfonsín em dezembro de 1983 para investigar as violações aos direitos humanos durante a última ditadura militar.

⁶Em abril de 1985, e por ordem do presidente Alfonsín, iniciou-se o juízo civil às cúpulas militares pela sua responsabilidade nos crimes e desaparecimentos durante a ditadura. A Câmara Federal da Cidade de Buenos Aires sentenciou a cadeia perpétua os membros da primeira junta militar e há prisões mais curtas ou absolvição a militares doutras juntas.

⁷ "informação redundante, macabro, hiper realista, as descobertas de sepulturas não identificadas, restos de desaparecidos, etc. Principalmente, certas revistas montaram-se sobre as demandas de um mercado de leitores da época produzindo um fenômeno desinformante na medida em que terminava produzindo a saturação e terror sustentado" (LANDI E GONZÁLEZ BOMBAL, 1995: 156). Todas as traduções das citas da bibliografia em espanhol me pertencem.

⁸Isto se consolida nos decretos 157 e 158 de 1983, que o presidente Alfonsín firmou a cinco dias da sua posse. O primeiro ordenava julgar os dirigentes das organizações guerrilheiras ERP e Montoneros enquanto o segundo estabelecia a mesma coisa a respeito das três juntas militares que governaram entre 1976 e 1983 (DUHALDE, 1999). É importante assinalar que a origem da imagem de guerra e de dois demônios é anterior ao governo de

além destas vítimas, a sociedade toda foi a vítima inocente mais importante: primeiro, vítima do fogo cruzado os "dois demônios", de direita e de esquerda, e, depois, do engano das Forças Armadas das quais só se esperava a pacificação do país (CERRUTI, 2001).

Geralmente, o relatório da CONADEP é considerado como um exemplo da narrativa dos dois demônios. No entanto, o *Nunca Más* não equipara as duas violências porque o seu objetivo foi documentar o terrorismo de Estado imposto pela ditadura (embora que, provavelmente, a leitura do seu prólogo termine de instalar a ideia dos “dois demônios”). Por isso, considero a “narrativa do nunca mais” como aquela que institui a ideia do estabelecimento do terrorismo de Estado pelos militares durante a ditadura e localiza ali “o mal”, além de introduzir um olhar “retrospectivo expurgado e pacificado” da sociedade (VEZZETTI, 2002: p. 128).

De fato, a “narrativa do nunca mais” fechou um debate necessário sobre o consenso, a conformidade e a cumplicidade em torno à ditadura; inibiu a reflexão sobre a responsabilidade das organizações armadas; obturou a revisão das atitudes dos partidos políticos, o conluio dos grupos empresariais, a colaboração ou o silêncio da mídia, a condescendência da igreja católica, eximindo à sociedade civil da responsabilidade que lhe coube. Uma revisão dessa postura não significa, obviamente, falar de uma sociedade toda culpada. Em outras palavras, trata-se de uma revisão da responsabilidade coletiva sobre o contexto mental e cultural onde os crimes foram possíveis, que não é responsabilidade legal – criminal, mas a dimensão social do clima de ideias durante os anos de terror, segundo Sabato (2000).

Todas essas áreas opacas da construção da memória impediu o progresso de explicações mais complexas sobre as condições que tornaram possível o estabelecimento da ditadura e limitaram a memória no imperativo ético da não-repetição (“nunca mais”).

A ausência de um exame crítico do passado e das responsabilidades coletivas foi também consequência do formato que adotaram as lutas pela justiça no momento da transição democrática: nesse contexto, a figura dos desaparecidos políticos e os sobreviventes foram sujeitos despolitizados nas reclamações dos organismos de direitos humanos, na estratégia da Promotoria no Julgamento as Juntas militares e no próprio informe da CONADEP (CRENZEL, 2008).

Alfonsín. Como aponta Vezzetti (2002, p. 121), “a representação de duas formas extremas de terrorismo de extrema-esquerda e extrema-direita, de frente para a cena social, não nasceu com a democracia em 1983; já estava presente na visão de muitos, às vésperas do golpe militar de 1976”. Neste sentido, veja-se a pesquisa de Marina Franco (2012)

Independente dos silêncios e omissões, e dos avanços e retrocessos na construção da memória na Argentina, o *Nunca Más* o Julgamento às Juntas militares permitiram o reconhecimento público dos crimes e desaparecimentos. Além do mais, possibilitaram que o próprio Estado assumisse ter atuado como um Estado terrorista e que a Justiça processara e condenara à chefia das Forças Armadas. As contramarchas na justiça não borraram esses atos fundacionais da memória na Argentina.

No entanto, as tentativas de aprofundar as punições na justiça fracassaram na hora da sanção das chamadas "leis de impunidade": "Ponto final" (em 1986) e "Obediência devida" (em 1987) como decorrência dos violentos protestos e revoltas militares. Essas medidas foram seguidas pelos indultos dos anos 1989 e 1990.⁹ Assim, a etapa de "julgamento e castigo"¹⁰ foi acompanhada por um período onde se proclamou a necessidade de perdão e de esquecimento no intuito de atingir a pacificação do país: "a teoria da reconciliação nacional".

Instava-se, então, ao "reconhecimento dos erros próprios e os acertos do adversário"¹¹, o que fazia uma semelhança entre o terrorismo subversivo e o terrorismo do Estado de um modo muito mais potente que no caso da teoria dos dois demônios pois na "reconciliação e pacificação" não havia lugar para a justiça e sim para o esquecimento.

Em 1996, as lutas pela memória na Argentina ganharam novo impulso. Surgiu a agrupação "*HIJOS*" (filhos pela justiça, contra o esquecimento e o silêncio) com novas práticas – como os "*escraches*"¹² que se somou-se aos "rituais de continuidade" (JELIN, 2002) como a tradicional passeata das *Madres de Plaza de Mayo*. A incursão de "*HIJOS*" foi acompanhada pela irrupção de outras vozes: dos militares arrependidos que confessaram detalhes das metodologias para a desaparecimento de corpos dos desaparecidos políticos, mostrando sinais de um plano sistemático de extermínio¹³ que contradizia, ao mesmo tempo, a narrativa de "erros e excessos"

⁹A lei do "ponto final" estabeleceu um prazo para a apresentação de denúncias de violações de direitos humanos ocorridas durante a ditadura militar limitando a abertura de ações judiciais. Indo contra a lei, se apresentaram reclamações e foram processados mais de 300 funcionários. A lei da "obediência devida" impediu julgar aos quadros militares intermediários e inferiores porque a sua ação foi parte dos princípios e hierarquias militares em ordens de cumprimento forçado. Finalmente, com os perdões presidenciais de 1989 foram liberados mais de 250 prisioneiros em 1990 e outro lote de perdões beneficiou aos comandantes da junta militar julgados em 1985.

¹⁰Embora no Brasil o termo apropriado seja 'punição', preferi manter a expressão '*juicio y castigo*', que é a utilizada pelas Mães e Avós de *Plaza de Mayo*.

¹¹Palavras dos fundamentos do decreto de indulto. Veja-se Lvovich y Bisquert (2008: 51-52).

¹²"*Escrachar*" significa colocar alguém em evidência, mostrar a face de quem quer se esconder, por exemplo, através de uma fotografia. As formas de *escrache* adotadas pela agrupação "*HIJOS*" foram variadas: manifestações cantando e pintado, etc. Uma das mais comuns foi a colocação de cartazes nas casas dos repressores em que se afirma: "Perigo: aqui mora um assassino".

¹³Por exemplo, Adolfo Scilingo falou publicamente dos "voos da morte" nos quais os prisioneiros, ainda vivos, adormecidos e atados, eram lançados ao Rio de la Plata.

da “guerra suja”. A esta situação, acrescentou-se a autocrítica pública do General Balza, antigo chefe das Forças Armadas.¹⁴ Nesse contexto, caracterizado como um “boom da memória” (LVOVICH e BISQUERT, 2008; CERRUTI, 2001), começaram a aparecer detalhes esquecidos ou silenciados na construção da memória, como, por exemplo, a militância de muitos dos desaparecidos políticos. Não era só apurar a verdade (por exemplo, o destino final dos desaparecidos), mas também reconstruir suas vidas: os filhos começaram a reivindicar a vida e luta de seus pais, enquanto que o cinema, a literatura e a imprensa deram conta das histórias das organizações armadas dos anos 70.¹⁵ Essa memória reivindicativa da militância colocou em discussão a ideia de “vítimas inocentes e despolitizadas” que instalara o *Nunca Más* e o Julgamento às Juntas.

Desde 2003, assistimos a uma etapa na qual as políticas de memória se tornaram particularmente centrais na política de Estado com uma valoração da militância revolucionária das vítimas do terrorismo de Estado, mas a traves de uma "operação altamente seletiva, se não mistificadora dessa tradição" (LVOVICH e BISQUERT, 2008: p. 83). Em 2006, também foi publicado um novo prefácio do relatório da CONADEP como forma de consolidar uma nova narrativa sobre a luta pelos direitos humanos que o governo nacional assumiu. Contudo, Crenzel observa que o prólogo de 2006

Não historiza a violência política nem o terror do Estado, não se pergunta pelas responsabilidades da sociedade política e civil em seu exercício, exclui do universo dos desaparecidos à guerrilha, e postula a relação da sociedade argentina com seu passado a partir de uma versão inversa mas também totalizante que reproduz a alienação, inocência e vitimização como foi retratada pela CONADEP em 1984. (CRENZEL, 2007, p. 59).

Nesta mesma etapa, também surgiu com força outra narrativa, a dos familiares dos membros das Forças Armadas, que exige uma "memória completa" eo reconhecimento de culpa pelos "outros" -ou seja, da "guerrilha"- o que significa que os seus crimes devem ser julgados e condenados. Esses familiares reclamam -desde o lugar de vítimas de crimes subversivos-, a equiparação da violência apoiando-se na narrativa dos "dois demônios", precisamente num momento em que, a partir do novo prefácio do *Nunca Más* de 2006, é explicitamente descartada essa leitura. Assim, se nos anos 90 se contrapõe a narrativa da "reconciliação

¹⁴O general Balza expressou que a tortura e o assassinato utilizados pelas Forças Armadas tinham sido métodos ilegítimos e, ao respeito da “obediência devida” afirmou que “ninguém está forçado a cumprir uma ordem imoral o que se aparte das leis” (citado em QUIROGA, 2005, p. 124)

¹⁵Por exemplo, “*La Voluntad*” de Anguita e Caparrós publicada por primeira vez em 1997.

nacional" com a reivindicação da militância revolucionária, desde 2003 confrontam a memória institucionalizada – ancorada na releitura do *Nunca Más* e a "memória completa".

Fazendo um balanço do que foi dito até agora, posso afirmar que a "narrativa do nunca mais" ainda está operando como a representação dominante do que aconteceu durante os anos de ditadura (e anteriores). Em outras palavras, ainda não sedimentou massivamente uma narrativa que discuta as responsabilidades da sociedade e da violência política infligida tanto pelas organizações armadas quanto pelo próprio Estado terrorista, sem negligenciar as suas proporções e consequências diversas (ou seja, o incomparavelmente superior da segunda).

Até agora, eu esbocei as diversas "memórias" sobre a ditadura e como elas foram mudando ao longo do tempo. Mas, o que aconteceu no caso da historiografia? Quais foram suas contribuições para a reconstrução do passado recente?

A historiografia argentina mostrou um longo e “eloquente” silêncio entre 1984 e 1996 no estudo dos anos 70-80 e, particularmente, sobre o período ditatorial (PITTALUGA, 2007; LVOVICH, 2007). Sobre essa falta de abordagem pela historiografia, indicaram-se os constrangimentos institucionais e materiais que afetaram à pesquisa acadêmica, a falta geral de pesquisa sobre a história da Argentina do último meio século, a persistência de atores comprometidos com a ditadura em instituições democráticas, a continuidade da cultura do medo, os obstáculos no acesso a fontes documentais, a falta de acesso aos arquivos das instituições repressivas e até mesmo o impacto das políticas de esquecimento nos próprios historiadores (LVOVICH, 2007). Isto contrasta com o que aconteceu em outros campos culturais e acadêmicos, porque enquanto a historiografia não realizara a reconstrução do passado próximo, foram outras produções (literárias, jornalísticas, cinematográficas e artísticas) bem como outras ciências sociais (economia, ciência política, sociologia), que se dedicaram a essa tarefa e, juntamente com as lutas pela memória, mantiveram esse passado recente na agenda pública (DEAMÉZOLA, 1999).

Atualmente, a historiografia dedicada aos anos 70 e 80 mostra uma grande expansão e vitalidade, e passou de ser considerado um "campo em construção" (FRANCO e LEVIN, 2007), a ser reconhecido como um campo estabelecido, em desenvolvimento e maturação, porém não sem controvérsia (WINN, 2010). Isso é demonstrado por estudos que avançaram sobre as áreas cinzentas e negligenciadas nesses anos (consenso, cumplicidade, colaboração, atitudes sociais mais gerais frente às práticas da ditadura no poder) através da expansão das escalas geográficas e temporais, os atores submetidos à análise e aos referenciais teóricos e metodológicos adotados

(BOHOSLAVSKY et al, 2010). No entanto, este avanço na historiografia não significou uma alteração da representação do passado amplamente difundido.

Em resumo, a reconstrução do passado recente na Argentina, com seus avanços, retrações, esquecimentos, silêncios, calmas e expansões, com sua narrativa da memória e as contribuições da historiografia, mostra que essa reconstrução é necessariamente incompleta, mutante e sempre em revisão. Ao mesmo tempo, deixa a preocupação pela hegemonia de fato da “narrativa do nunca mais”, isto é, a indicação do estabelecimento do terrorismo de Estado pela última ditadura como um mal externo para uma sociedade que não questiona suas responsabilidades.

De agora em diante, veremos como as diferentes representações da memória e da história impactaram na proposta oficial de ensino.

Normas e parâmetros escolares

A história recente da Argentina (e em particular o período da ditadura) entrou em currículos escolares oficialmente, em todo o país e, desde uma perspectiva crítica, no momento da promulgação da Lei Federal de Educação 24.195 do ano 1993.¹⁶ Antes disso, nos anos oitenta, ela fora incorporada em algumas disposições sobre as celebrações escolares e, especialmente, na matéria “educação cívica” onde se estudavam os sucessivos golpes de Estado do século XX (FINOCCHIO, 2007 e 2009).

Se até 1993 a história escolar concentrou-se na memória patriótica do século XIX, a reforma curricular dos anos 90, não só elogiou a história contemporânea, mas também incluiu a mais recente, ou seja, o período da violência e do conflito político que chegou ao clímax com a última ditadura militar. Na verdade, essa introdução de conteúdos não foi sem controvérsia e debate. Até mesmo os próprios historiadores, embora reconhecendo sua importância, apontavam que esse passado ainda estava muito próximo e não existiam estudos históricos sobre ele.

Apesar das discussões, a história recente ingressou no novo currículo. De fato, sem excluir o papel da educação na formação da identidade nacional, a política educativa da Lei Federal estipulou que buscava, entre outras coisas, "a consolidação da democracia em sua forma representativa, republicana e federal" (MCyE, 1993). Décadas de instabilidade política e

¹⁶De fato, a ditadura fez uma reforma dos conteúdos no ano 1979 e incorporou a história contemporânea da Argentina, mais considero que a incorporação numa matriz crítica foi nos anos 90.

violência deram lugar a uma democracia que devia arraigar-se e a escola devia formar cidadãos envolvidos em sua defesa.

A partir desta lei geral, avançou-se no currículo dos níveis de ensino, como a Educação Geral Básica (EGB). Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para EGB, aprovados em 1995, incluíram o passado recente no currículo dos estudos sociais através dos seguintes conteúdos: "Instabilidade política, golpes militares. A violência política e os governos autoritários. A dívida externa. A Guerra das Malvinas e a crise do autoritarismo" (MCyE, 1995: p. 199).

Em 2004, dez anos após da reforma e porimplementação desigual da lei federal no país, o Ministério da Educação iniciou um novo processo de definição de conteúdos para o país. Assim, identificou um conjunto de "Núcleos de Aprendizagem Prioritários" ("NAP"). Entre eles, os que se referem à história recente da Argentina foram:

“compreensão das causas que levaram a um período de instabilidade política na Argentina no período 1955-1976, identificando os diversos atores e interesses envolvidos. O conhecimento das características do terrorismo de Estado na Argentina implementadas pela ditadura militar de 1976-1983, e sua relação com a Guerra Fria e a implementação de um modelo econômico e social neoliberal "(MECyT, 2004: p. 27).

Finalmente, em 2006, foi promulgada a Lei de Educação Nacional 26.206 onde a história recente e a construção da memória apresentam uma centralidade especial. Por exemplo, no artigo 92, assinala como conteúdos comuns a todas as jurisdições:

o exercício e a construção da memória coletiva dos processos históricos e políticos que quebraram a ordem constitucional e acabaram por estabelecer o terrorismo de Estado, a fim de gerar nos/nas alunos/alunas reflexões e sentimentos democráticos e defender o Estado de direito e o pleno respeito dos Direitos Humanos (ME, 2006: p. 19).

Este rápido percurso permite desenhar um balanço em torno dos caminhos da história e da memória no ensino e considerar o impacto das narrativas da memória e dos progressos da historiografia nos conteúdos escolares relacionados com a história recente da Argentina.

A este respeito, pode-se notar que, se a Lei Federal de 1993 enfatizou que a educação devia promover a "consolidação da democracia", a Lei Nacional de 2006 não só sustenta esse recurso, mas acrescenta outro: "o exercício e a construção da memória coletiva do passado recente". As lutas pela memória na Argentina podem explicar, em grande parte, que esta menção esteja no corpo da nova lei. Porque ainda que essas lutas não deixassem de fazer ouvir sua voz, é claro que a partir de 2003 elas fazem parte da agenda das políticas do governo. E aqui

é possível ver como as "políticas de memória por parte do Estado" (LVOVICH e BISQUERT, 2008) deixaram uma marca irrecusável na legislação de caráter amplo, como é uma lei de educação, da qual se pode esperar uma enumeração de princípios gerais, mas, neste caso, prossegue na prescrição de objetivos e conteúdos diretamente relacionados com o tratamento de um passado recente.

Além disso, se tomarmos o currículo nacional (CBC da EGB3 de 1995 e os NAP de 2004) e considerarmos o percurso da historiografia dedicada ao passado recente que, como dissemos, começa a pesquisar sistematicamente esta questão no final dos anos 90, é visível que a inclusão daqueles conteúdos nos programas escolares não respondeu aos avanços da história acadêmica quanto às contribuições de outras ciências sociais, bem como a força das lutas pela memória. É a partir das contribuições da ciência política, sociologia, história econômica, das representações de cinema, jornalismo, literatura, entre outros; e das lutas pela memória, verdade e justiça que o passado recente desembarcou no currículo escolar a partir de 1993. Assim, as primeiras alusões são feitas a partir de definições genéricas e amplas como "instabilidade política", "golpes militares", "violência política" e "regime autoritário" que provam que o tema estabelece-se a partir de enunciados simples e diretos quase fora de discussão. Da mesma forma, é claro que as mudanças nas representações da memória no espaço público e os avanços historiográficos fizeram que o currículo escolar acrescentasse –em cada mudança do currículo- definições mais categóricas da problemática. Por isso é que se pode observar que os NAP assinalam que a educação deve visar a "compreensão das características do terrorismo de Estado na Argentina implementadas pela ditadura militar de 1976-1983." Neste sentido, a referência ao "terrorismo de Estado" é uma definição mais precisa que "golpe militar" ou "governos autoritários" dos CBC de 1995. Isto porque, por um lado, as representações da memória sedimentam a ideia do terrorismo de Estado através da "narrativa do nunca mais" e, por outro, porque a pesquisa histórica realizada por volta do ano 2006 também se apoia nesta posição e só nos últimos anos começou a apresentar matizes.¹⁷

Estes primeiros indícios analisados na proposta oficial nacional também podem ser conferidos nos projetos da Província de Buenos Aires. No momento da Lei Federal, a província elaborou os seus próprios documentos curriculares em 1996 e, nos CBC pela EGB3 apontavam: "instabilidade institucional. Semi-democracia. Proscrição. Golpes militares. Os

¹⁷Veja-se, por exemplo, Franco (2012), Lvovich (2007).

grupos guerrilheiros. A última ditadura militar: o auto-intitulado Processo de Reorganização Nacional. A violação dos direitos humanos (PBA-DGCE, 1996: p. 102).

Nestes conteúdos, novamente, podem-se ver mais os aportes das ciências sociais -por exemplo a ideia da “semi-democracia”¹⁸- do que os avanços historiográficos. Finalmente, e após varias reformas, o currículo em vigência pela mesma jurisdição, assinala como conteúdos:

a última ditadura cívico-militar na Argentina: a repressão, a disciplina social e política econômica. Ditadura e sociedade: a busca da subordinação sem consenso. O movimento de direitos humanos e a resistência civil. A ditadura e a economia: crescimento da especulação financeira, crise e dívida externa. (PBA-DGCE, 2011: 20).

Além disso, foi criada para o 6º ano do Ensino Médio (orientação Ciências Sociais) uma matéria com conteúdo exclusivo de história argentina recente para o desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre os seguintes tópicos sugeridos:

Terrorismo de Estado. A detenção e desaparecimento de pessoas. A cultura do medo. O golpe cívico-militar para a educação pública e a censura. O problema do exílio. O processo de desindustrialização e seu impacto sobre o mercado e a economia doméstica. O impacto das políticas neoliberais. A dívida externa. Esportes, mídia e política. A Guerra das Malvinas. Movimentos de direitos humanos. O rock. Cinema, teatro *underground*. (PBA-DGCE, 2012).

Destes conteúdos, destacam-se duas questões: por um lado, a introdução da variável “civil-militar” para se referir à ditadura; e, em segundo lugar, a inclusão de questões como o exílio, que não aparecem no discurso público ou textos que abordam a história recente até o final dos anos 90, porque, até então, a figura trágica exclusiva era a dos desaparecidos (FRANCO, 2008).

Para concluir esta seção, resta assinalar brevemente outra via de entrada de conteúdo relacionado com a história recente da Argentina: os atos comemorativos escolares, uma longa tradição na nossa cultura escolar.¹⁹

Tradicionalmente, nas escolas têm sido realizados atos e eventos escolares para comemorar os heróis nacionais. Atualmente, esses aniversários têm novos sentidos que fazem referência ao passado recente: assim busca-se a formação de uma memória e identidade democrática apoiada numa memória de um passado “vergonhoso” (JELIN e LORENZ, 2004),

¹⁸Esse conceito foi trabalhado especialmente pelo politólogo Marcelo Cavarozzi (1987).

¹⁹Os atos escolares, onde participa toda a comunidade escolar e os pais são convidados, é uma espécie de celebração religiosa, mas laica: os alunos, em formação, recebem a bandeira nacional, cantam o hino, ouvem as palavras dos diretores, e outro discurso ou representação teatral dedicada à comemoração que geralmente é preparada por um grupo de alunos.

atravessada pela violência política e a ditadura, onde não há heróis, mas vítimas (VEZZETTI, 2002). Entre as efemérides mais importantes estão o 24 de março (dia do último golpe militar) e o 16 de setembro (data para lembrar a "Noite dos lápis", que refere ao desaparecimento de estudantes do ensino médio na cidade de La Plata na província de Buenos Aires).

Não me deterei aqui na análise das efemérides. Somente vou destacar que sua legislação mostra que a história recente ganhou um importante lugar nas comemorações escolares, as quais se apoiam, também, na "narrativa do nunca mais".²⁰

Se já vimos que às normas escolares colocam a história recente no centro da cena educacional, no próximo tópico veremos como essas normas foram lidas e interpretadas no mundo da escola e nas salas de aula.

Saberes e práticas escolares e docentes.

A legislação educativa, os parâmetros curriculares, as novas "efemérides da memória" apresentados acima mostram que a história argentina recente é um conteúdo escolar.

No entanto, apesar de tais provas documentais, a chegada da história recente para a escola não é apenas uma questão sobre decisões políticas e educacionais (ou suas reformulações pedagógicas e didáticas), mas também para as escolas em geral e os professores em particular. Assim, por meio de uma pesquisa qualitativa (GONZÁLEZ, 2008 e 2014), tentei reconstruir e analisar os saberes e práticas de ensino em relação à história argentina recente, ou seja, como os professores têm lido (interpretado, traduzido, recriado) o imperativo de ensinar e comemorar esse passado.²¹

O objetivo foi "trazer à superfície" algumas questões da profissão docente que dão sentido e conteúdo às suas práticas, ou seja, memórias, leituras, experiências, posições, espaços, contextos, princípios, textos, e olhares através dos quais os professores levam em diante o desafio de transmitir a história recente. As questões colocadas no início da pesquisa foram:

²⁰Para uma análise das efemérides, pode-se ver Gonzalez (2012).

²¹A pesquisa adotou a metodologia qualitativa e estratégia exploratória e consultou 97 professores. O núcleo central foram 20 entrevistas com professores do ensino médio (de escolas públicas e particulares, seculares e religiosas na área metropolitana de Buenos Aires), quatro dos quais também eram diretores. Neste corpus principal de entrevistas, a consulta adicionou a 60 professores em formação inicial e 17 em formação contínua através de uma combinação de relatos escritos e sessões de discussão. Os depoimentos dos professores foram tomados entre 2005 e 2007, mas também pode incorporar mais depoimentos entre 2008 e 2012. Também fiz entrevistas a três grupos de alunos de ensino médio de três escolas. Além disso, analisei lei, parâmetros curriculares, livros didáticos, documentação escolar (programas institucionais, calendários, etc.), sugestões didáticas (do ministério de Educação, de editoriais, sindicatos, agências de Direitos Humanos, etc.) Além disso, visitei escolas, mantive conversas informais com vários professores e diretores, que apontaram informações essenciais para um quadro interpretativo maior.

como os professores leem o imperativo de ensinar e comemorar o passado recente? Quais traduções, experimentos, invenções e adaptações desenvolvem?

Na pesquisa, considerei as leituras como práticas de significância ativa (DECERTEAU, 2007) - que os professores fazem: a) do passado recente; b) das propostas do governo relacionadas à educação e à comemoração do passado; c) da escola e dos contextos, isto é, as instituições em geral e as salas de aula em particular; d) dos conteúdos que devem ensinar; e) das estratégias e dos recursos.

Os saberes e práticas de ensino foram interpretados como estratégias e táticas construídas na interseção de múltiplas variáveis, incluindo as marcas das biografias dos professores e as marcas do tempo e do contexto.

Em relação ao espaço biográfico, eu registrei memórias, leituras, posições variadas sobre o passado recente que deixam traços nas práticas de ensino. Em relação ao contexto e a temporalidade, a pesquisa destacou uma trama complexa que atravessam os saberes e práticas composta por: representações da memória que circulam publicamente; contribuições das ciências sociais e da historiografia, tradições da "cultura escolar" (JULIA, 2001; VIÑAO, 2002) e da "gramática escolar" (TYACK e CUBAN, 1995); a história como "disciplina escolar" e como produto sócio-histórico (CHERVEL, 1991, GOODSON, 1991 e 1995); exigências das políticas educacionais; as instituições e salas de aula, em particular.²²

Assim, pude reconstruir as posições pessoais dos professores em relação à última ditadura alimentadas pelos relatos das famílias e das escolas como “comunidades de interpretação” (FISH, 1998) nutridas de referências historiográficas, outras práticas sociais e culturais (cinema, literatura, etc.). Os professores relataram diversas posições sobre o golpe, falando da teoria da "guerra suja", passando pela teoria dos "dois demônios" até a valorização da militância. A pesar disso, a ditadura se traduz em chave escolar na “narrativa do nunca mais”, ou seja, circunscrever as responsabilidades dos chefes militares que promoveram o golpe de 76.

Os testemunhos dos professores também mostraram que não são indiferentes ao acontecido no passado recente: os atravessa, os incomoda, os arrepia, os emudece, os engasga, lhes provoca dor, os surpreende, os chateia, os interpela. A ninguém produz indiferença e isso

²²Outros estudos sobre as práticas de ensino notaram a influência da formação de professores, a proposta oficial, a consciência da história, a concepção historiográfica, o universo dos livros didáticos, o campo bibliográfico próprio, as exclusões (rejeições ou omissões significativas), e o saber fazer como os espaços onde os professores vão "a fim de levar os conceitos que lhe permitem construir o seu próprio discurso e encontrar a sua fonte de legitimidade" (FINOCCHIO E LANZA, 1993: p. 102). Para a pesquisa apresentada aqui, voltei para essas áreas, mas também enfatizo a importância dos aspetos biográficos e contextuais nas práticas de ensino.

está impresso em suas práticas, estratégias e táticas sobre as formas de abordar a questão, sobre sua posição perante os estudantes, nas seleções de conteúdo, nas estratégias de ensino, etc. Por exemplo, não parece acidental que um professor que estava "no meio dos guerrilheiros e dos militares" em sua juventude, hoje proponha um debate em sala de aula onde os alunos leem os "dois sinos" para se aproximar aos "dois demônios" e alcançar a suas próprias conclusões. Se ontem esse professor se sentiu "no meio", agora não quer entrar no meio e assume um lugar neutro. Nem parece fortuito que um professor, que viveu a ditadura em sua infância em uma cidade que era um centro industrial que foi desmantelado, agora trabalha em uma escola de uma fábrica recuperada e aponta para a importância de priorizar a dimensão econômica no ensino da ditadura e, especialmente, a "desindustrialização que gerou o projeto neoliberal do regime militar".

A pesquisa também mostrou a leitura e a tradução que os professores fazem sobre a norma escolar destinada aos conteúdos e comemorações. Sobre o lugar do passado recente nas aulas, os professores falam de um tema que é **ponderado, trabalhado como qualquer outro, delegado, ou que não é atingido**. Assim, alguns professores disseram que, de acordo com outros colegas do estabelecimento, hierarquizam o trabalho com a história recente; outros que optam por trabalhar a questão, pois eles consideram que é essencial para a formação de jovens; enquanto outros simplesmente porque a normativa o impõe. Outros professores dizem que "falam" sobre o tema brevemente, muitas vezes porque os próprios estudantes o exigem; outros delegam para seus próprios alunos a história recente através de "trabalho prático" e "pesquisas"; enquanto alguns dizem diretamente que não é possível ministrar o assunto, pois a quantidade de conteúdo do currículo é excessivo. Contra este caleidoscópio, parece claro que o lugar que os professores dão à história recente em suas aulas está condicionado, em parte, por certas tradições escolares no ensino da história. O passado recente é muitas vezes evitado através da utilização de critérios cronológicos na seleção e organização do conteúdo: esta "história que não parece história" (DEAMÉZOLA, 2003), desconfortável e desafiante, geralmente é deixada para o final do ano e, por isso, muitas vezes é um espaço que não se atinge. No entanto, nem todos os testemunhos mostram a ausência de história recente na sala de aula e vários professores manifestaram ponderar este período. Assim, apesar de alguns costumes muito sedimentados no ensino da história, também se abrem interstícios e fendas e o conteúdo da história recente ingressa na sala de aula, pela vontade dos professores e pelas perguntas dos alunos.

No caso das celebrações, os testemunhos recolhidos mostraram que os atos escolares sobre as efemérides da memória adotam diferentes formatos: **dias** especiais com aulas suspensas; atividade de toda a escola coordenada pelos diretores; **aulas especiais** dos professores; **atos** no formato clássico, **comentários** no início do dia escolar; alguns **sussurros** e vários **silêncios**. Ao longo deste arco, é visível a tensão entre a memória e a explicação e, mais uma vez, a hegemonia da "narrativa do nunca mais". Além disso, as efemérides do passado próximo e traumático coexistem com as celebrações dos passados remotos e patrióticos e, por vezes, são confundidos nas mesmas formas simbólicas e rituais, destacando o poder da "gramática da escola". Ao mesmo tempo, as formas que tomam e os lugares que ocupam essas comemorações frequentemente refletem a "cultura escolar" clássica: o pátio, o discurso, o ato, o quadro preto da sala são os recursos e espaços mais utilizados, se bem que também são citadas outras iniciativas realizadas por estudantes.

Ao respeito das escolas em particular, os professores reconstroem o que eu chamei "atmosferas de transmissão" em relação à história recente: **rejeição, omissão, rotina e alento**. Nestas atmosferas, construídas pela comunidade educativa (diretores, professores, pais, e alunos), é possível reconhecer múltiplas variáveis: algumas mais explícitas (diretivas das autoridades, calendários escolares, as posições dos alunos, cobranças das famílias) e outras tácitas (histórias institucionais, silêncios, tradições, costumes). No entanto, esses ambientes apresentam-se, em alguns casos, como "estruturas flexíveis", que dão origem a várias posições dos professores em relação ao tratamento da última ditadura em suas aulas. Da mesma forma, os testemunhos também colocaram em evidência que o maior ou menor compromisso institucional ao respeito da transmissão do passado recente não decorre do fato da escola ser pública ou particular, secular ou religiosa, senão dos atores que habitam as instituições.

Em relação às formas que os professores utilizam para trabalhar a história recente, os testemunhos falaram de diversas estratégias: **falar, ouvir, debater e transmitir**. Em alguns casos, os professores disseram que "eles contam aos alunos o acontecido"; outros preferem "ouvir o que os alunos sabem"; alguns professores optam por propor "debates" sobre diferentes perspectivas adotando uma atitude "neutral", enquanto outros assumem que os professores podem falar, ouvir e debater, mas há uma série de "questões-chave para transmitir": por exemplo, que houve um Estado terrorista que violou sistematicamente e clandestinamente os direitos humanos. Pessoalmente, acho que todas essas formas que os professores assinalam para transmitir o passado recente são estratégias que andam entre uma suposta autonomia crítica dos alunos e as

dificuldades da responsabilidade dos adultos em uma "ética de transmissão" que "requer que cada um possa oferecer à próxima geração não só uma pedagogia, não só um ensino, mas o que lhes permitirá assumir um compromisso em relação a sua história" (HASSOUN; 1996: p. 168), Mas esta questão também atravessa - e muitas vezes colide com- a ilusão da neutralidade da escola, um mito educativo muito forte entre os professores em geral e do ensino da história em particular.

Quanto ao conteúdo, a maioria dos professores seleciona aqueles que apresentam à própria ditadura e as suas consequências. Em outros casos, colocam a ditadura em relação a conceitos mais gerais (golpe de Estado, governo *de facto*, ditadura vs. democracia). Finalmente, alguns destacam o contexto, mas sem aprofundar no "ponto cego" das causas. Esse silêncio entra em diálogo com o referido cânone interpretativo do "nunca mais" e as perguntas pendentes na memória coletiva sobre a sociedade onde a ditadura aconteceu -que não resultem em respostas complacentes ou condenações indiscriminadas- e que foram recentemente abordadas na historiografia. Estes silêncios e omissões, é claro, não são resolvidos na escola, entre outras coisas porque a história, como disciplina escolar, é mais acostumada com o passado glorioso e distante do que com o passado próximo, aberto e vergonhoso.

Finalmente, sobre os recursos em sala de aula (dos quais especificamente a enquete perguntou: sobre uso do cinema e a circulação do relatório da CONADEP), os professores manejam esses textos como **referências, depoimentos e fontes** atravessados pelos desafios éticos e estéticos que envolve a natureza traumática do passado recente. Alguns professores mencionaram o desconforto de trabalhar com depoimentos de desaparecidos políticos, dúvidas sobre o uso dos filmes com cenas de tortura, etc. O que fazer com a dor dos outros - tomando à expressão de Susan Sontag (2003)- promove várias posições entre os professores: evitar, mitigar ou colocá-la em sua mais crua versão para sensibilizar os mais jovens.

Balanco: tensões, desafios e oportunidades.

A revisão da narrativa e dos regulamentos bem como a abordagem das práticas docentes e escolares, permite-me concluir que o tratamento da história recente nas escolas está tensionado pela **natureza recente e polêmica, a condição aberta e inacabada, o caráter traumático, as questões éticas e políticas, o privilégio da memória sobre a história.**

Mesmo com todas essas tensões, é possível dizer que o passado recente, com diferentes graus de força ou fraqueza, tem lugar nas escolas em relação aos posicionamentos dos

professores os quais, com um grande consenso, apontam à escola como um espaço para a transmissão da história recente e a construção da memória. Assim, entre as estratégias ditadas pela “cultura política ou normativa” e a “cultura pedagógica”, mas também entre as memórias pessoais e coletivas, os professores leem e traduzem o ensino e a comemoração da história argentina recente e essa “cultura docente”²³ e introduzem **estratégias e táticas oportunas e situadas**.

Mas, além das tensões registradas, a história recente nas escolas permite abordagens e caminhos inéditos na história do ensino da história. Os alunos que cobram conhecimento, perguntam, pesquisam e trazem leituras. Professores que permitem pesquisas e produções dos jovens. Alunos comprometidos que organizam jornadas nas quais exigem a participação do resto da comunidade educativa. Professores que imaginam abordagens desde a arte. Diretores comprometidos na transmissão da história recente que estabelecem espaços e recursos para o trabalho coletivo. Professores que, mesmo sob as exigências de neutralidade e questionamento da sua tarefa por alguns pais, assumem e defendem o seu compromisso com a transmissão de determinados valores.

Para finalizar, acrescento que algumas das tensões da história e da memória nas escolas concordam com o observado na construção da memória social e da própria historiografia. Outras derivam da trajetória curricular, das tradições da cultura escolar e dos sentidos historicamente associados com o ensino da história.

Mas este encerramento quer ser uma abertura: visualizar as tensões e oportunidades apresentadas pela história recente na escola envolve rever e discutir quais são as questões que se entrelaçam nesses problemas e as possibilidades.

Reconhecer os problemas e as oportunidades colocadas pelo tratamento do passado recente nos leva a rever as maneiras pelas quais pensamos a história como reelaboração do passado e o significado que damos ao ensino. Advertir as tensões de uma transmissão onde a ética e a política são inevitáveis, encoraja-nos a discutir a ideia da neutralidade escolar e repensar os temas socialmente vivos. Perceber o tratamento das controvérsias em debates abertos, anima-nos a repensar a nossa responsabilidade como adultos e professores e, portanto, fornecer mais ferramentas aos jovens. Observar que o trabalho com processos históricos dolorosos e traumáticos gera desconforto e constrangimento, convida-nos a considerar a questão da sensibilidade no ensino da história, e reinstalar a dimensão afetiva e subjetiva na profissão

²³Retomo os conceitos da cultura normativa, pedagógica e docente que formam a cultura escolar de Escolano (1999).

docente, muitas vezes ausente nos discursos da pedagogia tecnocrática. Considerar que a memória e a história se sobrepõem no espaço escolar impulsiona a trabalhar as suas diferentes lógicas tanto quanto o seu diálogo se faz necessário. Assinalar que o trabalho com o passado recente na escola deve ser pensado em termos de transmissão, nos induz a pensar em termos de diálogo entre gerações, de espaço entre professores e alunos, entre adultos e jovens. Notar as múltiplas abordagens através de vários textos (escritos, visuais, audiovisuais), nos convoca a repensar o lugar da leitura e dos leitores no ensino da história. Apreciar o peso do biográfico, do contextual e do temporal na profissão docente nos obriga a incluir estas questões na formação de professores para o ensino de história.

Tomara que este balanço compartilhado sobre as narrativas, as políticas educativas e as práticas escolares e docentes acerca de a história argentina recente possa contribuir de alguma forma à educação e à formação dos professores. Acho que são linhas a partir das quais poderiam se pensar novas perguntas, fortalecer os professores e fortificar o trabalho das escolas como espaços de memória e história.

Referências bibliográficas

- Bohoslavsky, E. et al (comps.) **Problemas de Historia Reciente del Cono Sur**. Buenos Aires: Prometeo - UNGS (dos tomos), 2010
- Cavarozzi M. **Autoritarismo y Democracia. 1955-1983**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1987
- Cerruti, G. La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo. **Revista Puentes**, 1(3), Buenos Aires, p. 14-25, 2001
- Chervel, A. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de educación**, 295, p. 59-111, 1991
- Crenzel, E. Dos prólogos para un mismo informe. El Nunca Más y la memoria de las desapariciones. **Prohistoria**, Rosario, 11, p. 49-60, 2007
- Crenzel, E. **La historia política del Nunca Más**. La memoria de las desapariciones en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008
- De Amézola, G. Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. **Entrepasados**, Revista de Historia, Buenos Aires, v. 17, p. 137-162, 1999.
- De Amézola, G. La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente en Argentina. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, Caracas, v. 8, p. 7-30, 2003.

De Certeau, M. **La invención de lo cotidiano**. Artes de hacer. Tomo I. México: Universidad Iberoamericana, 2007

Duhalde, L. **El Estado Terrorista Argentino**. Quince años después, una mirada crítica. Buenos Aires: Eudeba, 1999

Escolano, A. Los profesores en la historia. En Magalhaes, J; Escolano, A. (ed.) **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-27.

Finocchio, S. Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. En Pagés, J. y Gonzalez, MP (coords) **Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes**. Barcelona: Servei Publicacions UAB, 2009, p. 83-101.

Finocchio, S. Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco y F. Levín (Comps.) **Historia reciente**. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 253-277.

Finocchio, S.; Lanza, H. ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En Lanza, H.; Finocchio, S. **Curriculum presente, ciencia ausente**. Tomo III Buenos Aires: FLACSO/ CIID-Miño y Dávila Editores, 1993, p. 101-181.

Fish, S. “¿Hay un texto en esta clase?”. En Palti, E (comp.) **Giro lingüístico e historia intelectual**. Buenos Aires: UNQUI, 1998. p. 217-236

Franco, M. **Un enemigo para la nación**. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

Franco, M. **Exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

Franco, M; Levín, F. El pasado reciente en clave historiográfica. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) **Historia reciente**. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 31-65.

González, M. P. **Los profesores y la historia argentina reciente**. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires. Tesis doctoral inédita Universidad Autónoma de Barcelona, 2008

Gonzalez, M. P. **La historia reciente en la escuela**. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura militar. Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2014.

Goodson, I. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. **Revista de Educación**, Madrid, v. 295, p. 7-37, 1991.

Goodson, I. **Historia del currículum**. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

Hassoun, J. **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996

Jelin, E. **Los trabajos de la memoria**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002

Jelin, E.; Lorenz, F. **Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad**. En E Jelin y F Lorenz, (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2004. p. 1-10.

Julia, D. A cultura escolar como objeto histórico. Em **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v.1, p. 9-43. 2001.

Landi, O. y González Bombal, I. Los derechos en la cultura política. En Acuña, Carlos; Gonzalez Bombal, I, & otros. **Juicios, castigos y memorias**. Derechos humanos y justicia en la política argentina. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995, p. 147-192.

Levín, F. Representaciones sobre la violencia a través del humor gráfico en la Argentina de la década de 1970. El caso del diario Clarín. En Bohoslavsky, E. et al (comps.) **Problemas de Historia Reciente del Cono Sur**. Tomo II. Buenos Aires: Prometeo UNGS, 2010, p. 201-222.

Lorenz, F. “Recuerden argentinos”: por una revisión de la vulgata procesista. En **Entrepasados, Revista de Historia**, Buenos Aires, v. 28, p. 65-82, 2005

Lvovich, D. Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina. En M. Franco y F. Levín, (Comps.) **Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción**. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 97-124.

Lvovich, D. y Bisquert, J. **La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática**. Los Polvorines: UNGS- Biblioteca Nacional, 2008.

Quiroga, H. La reconstrucción de la democracia en Argentina. En: Suriano, Juan (Dir.) **Dictadura y democracia (1976-2001)**. Buenos Aires: Sudamericana, 2005, p. 87-153.

Sábato, H. La cuestión de la culpa. **Revista Puentes**, La Plata, año 1, n° 1, p. 14-17. 2000.

Sontag, S. **Ante el dolor de los demás**. Madrid: Alfaguara, 2003.

Tyack, D.; Cuban, L. **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Vezzetti, H. **Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

Viñao, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Morata, 2002.

Winn, P. Hacia un balance: ¿es la historia reciente un campo de estudio establecido? En Bohoslavsky, E. et al (comps.) **Problemas de Historia Reciente del Cono Sur**. Tomo II. Buenos Aires: Prometeo UNGS. 2010, p. 323-335.

Documentos

MCyE. Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. **Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica (Ciencias Sociales Tercer ciclo)**. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1995.

MCyE. Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. **Ley Federal de Educación 24195**. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1993.

ME. Argentina, Ministerio de Educación. **Ley Nacional de Educación 26206**. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2006.

MECyT. Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio, 2004.

PBA-DGCE. Argentina, Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. **Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica**. La Plata: Publicaciones DGCE, 1996.

PBA-DGCE. Argentina, Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. **Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Historia**, 2011.

PBA-DGCE. Argentina, Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. **Historia, 6to. Año. Escuela Secundaria Orientada**, 2012.

* * *

Como citar:

GONZALEZ, M. Paula. Ensino da História na Argentina: saberes e práticas escolares e docentes sobre a última ditadura militar. In: **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, Vol. 02, nº. 02, p. 32-52, mar.-set. 2014. Disponível em: <www.transversos.com.br>. ISSN 2179-7528.